

1. Einleitung

In der vorliegenden Arbeit wird sich auf ein in der fachdidaktischen Diskussion zum Religionsunterricht bisher vernachlässigtes Themenfeld konzentriert: Kinderarmut im Kontext von Religionspädagogik mit dem Fokus auf den Religionsunterricht in der Grundschule. Bisherige religionspädagogische Ansätze berücksichtigen Bildungsbenachteiligungen aufgrund der sozialen Herkunft nicht ausreichend, wodurch der Bedarf einer konzeptionellen Arbeit zur Entwicklung von armutssensiblen Religionsunterricht begründet werden kann. Allerdings finden sich theologisch-anthropologische Prämissen und religionsdidaktische Impulse in der Religionspädagogik, die auf das Phänomen Kinderarmut und den Umgang im Religionsunterricht übertragen und angepasst werden können.

Armut bedeutet nicht nur geringe materielle Ausstattung, sondern ist zugleich ein gesellschaftliches, auch sozial konstruiertes Phänomen, das von bewussten und unbewussten Ab- und Ausgrenzungen gekennzeichnet ist und mit Vorstellungen und Zuschreibungen als soziale Kategorie Reifizierungsprozessen ausgesetzt ist. Kinderarmut zeigt sich als eine besondere Form von Armut, da sie zum einen in einem Abhängigkeitsverhältnis steht und zum anderen auf die Möglichkeiten kindlicher Entwicklung Einfluss nimmt. Es wird davon ausgegangen, dass Kinderarmut mit Bildungsbenachteiligungen verbunden ist, woraus sich eine Ungerechtigkeit in Bezug auf Bildungs- und Teilhabechancen im schulischen Kontext ergibt, die aus theologisch-anthropologischen sowie bildungstheoretischen Gründen nicht akzeptabel ist. Diese Ungerechtigkeit bildet sich auch im Religionsunterricht ab und erhält durch inhaltliche und fachdidaktische Spezifika ein eigenes Profil, das es zu untersuchen gilt. Außerdem wird ein Interesse an Armutssensibilität für inklusive Religionspädagogik vorausgesetzt und vermutet, dass diese besonders in einer inklusiven fachdidaktischen Ausrichtung des Religionsunterrichts ausgebildet werden kann und sich der Ansatz innerhalb inklusiver Kulturen und Strukturen auf einer inklusiv-anthropologischen Basis in der Praxis des Unterrichts etablieren kann.¹

1.1 Relevanz der Arbeit

In der vorliegenden Arbeit wird dem Phänomen Kinderarmut im Religionsunterricht aus mehreren Perspektiven begegnet. Diese Begegnungen erfolgen, da sich auf mehreren Ebenen und in unterschiedlichen Bereichen auf verschiedene

¹ Vgl. Boban/Hinz: Index für Inklusion 2003, 14ff.

Arten Relevanzen zeigen. Zum einen wird an die bestehende, allgemeinpädagogische Diskussion über unterschiedliche Bildungschancen in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft angeknüpft, um diese durch die fachdidaktische Perspektive zu erweitern. Zum anderen können durch normative theologische und inklusive Perspektiven anthropologische Relevanzen herausgestellt und entsprechende christlich-anthropologische und fachdidaktische Intentionen verfolgt werden.

Der Rechtsanspruch aller Kinder auf Bildung und gesellschaftliche Teilhabe, der in der UN-Konvention über die Rechte der Kinder in Artikel 28 und 29 formuliert ist, verpflichtet dazu, die strukturellen und inhaltlichen Rahmenbedingungen sowie Methoden in Schulen auf Barrieren zu untersuchen und diese abzubauen:² „Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an“³ und formulieren das Ziel, die „Verwirklichung dieses Rechts auf der Grundlage der Chancengleichheit“⁴ fortschreitend zu erreichen. Bildung wird in dieser Konvention als Entfaltung von Persönlichkeit, Begabung und Fähigkeiten verstanden.⁵ Zwar wird durchaus unter dem Anspruch, gleiche Chancen für alle Kinder zu bieten, auf diesen Rechtsanspruch reagiert, das führe allerdings in vielen Fällen zu einer Verstärkung von Benachteiligungen:

„So werden unter der Maxime der Gleichberechtigung und Chancengleichheit zwar gleiche Ausgangsbedingungen im Bildungssystem zur Verfügung gestellt, diese führen aber häufig zur Reproduktion von Ungleichheit, weil aufgrund ihrer sozialen Herkunft und Zugehörigkeit Privilegierte von dem ‚gleichen Wettbewerb unter Ungleichen‘ profitieren; andere erfahren Nachteile in diesem System. Das heißt: Differenzunempfindlichkeit, auch jene, die einem egalitären Anspruch entspringt, trägt bei gegebenen Differenzen zu einer Ungleichbehandlung bei.“⁶

Im schulischen Bereich gestalten sich Bildungsmöglichkeiten aktuell sehr unterschiedlich. Kinder mit bestimmten sozioökonomischen Merkmalen werden bezüglich der Teilhabemöglichkeiten an Bildungsprozessen und dadurch an der vollen Entfaltung der Persönlichkeit benachteiligt. Diese Benachteiligung manifestiert sich in formalen Bildungsabschlüssen und damit auch in der herkunftsbedingten persönlichen und beruflichen Chancenungleichheit.⁷ Die fachdidaktische Frage nach einem armutssensiblen Religionsunterricht wird daher auch vor dem Hintergrund der Achtung der Menschenrechte, besonders der Rechte

² Vgl. Kuhlmann: Bildungsarmut, 309.

³ UNICEF: Konvention über die Rechte des Kindes, Art. 28, Abs.1.

⁴ Ebd.

⁵ Vgl. Ebd., Art. 29, Abs.1.

⁶ Mecheril/Plößer: Differenz, 197.

⁷ Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.): Lebenslagen in Deutschland. Der Vierte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung (im Folgenden: Der Vierte Armuts- und Reichtumsbericht), 95.

der Kinder gestellt und beinhaltet den Aspekt der Verringerung von herkunftsbedingten Bildungsbenachteiligungen mit dem Ziel zu einer differenzbewussten Chancengleichheit beizutragen.

Die religionspädagogische Perspektive auf Kinderarmut und Religionsunterricht eröffnet einen weiteren Relevanzbereich bzw. spezifiziert das Recht des Kindes auf Bildung, indem das Recht des Kindes auf Religion und religiöse Bildung in den Blick genommen wird. Nach Schleiermacher ist Religion Bestandteil des Menschseins. Religion und Bildung sind wechselseitig aufeinander bezogen und angewiesen, wodurch der Rechtsanspruch eines jeden Kindes auf Bildung in ihrer religiösen Dimension zur Geltung kommt:⁸ „Als konstitutive Dimension von Menschsein gehört Religion daher unauflöslich zur Bildung des Menschen dazu.“⁹ Religiöse Bildung aus christlicher Perspektive kann in ihrem Zweck und in ihrer Funktion demnach folgendermaßen verstanden werden:

„Sie kann Kindern (und Heranwachsenden) bei deren Suche nach Lebenssinn helfen, indem sie sie auf das Menschen-, Welt- und Gottesverständnis sowie die Wirklichkeitssicht(en) der christlichen Religion aufmerksam macht, sie diese erproben und kritisch bedenken lässt. Das Evangelium und der christliche Glaube sind deswegen wichtig für unsere Bildung, weil sie Bilder liefern, die uns sowie unsere Sicht der Dinge und der Wirklichkeit ‚bilden‘. Sie halten Vorstellungen, Perspektiven, Sichtweisen bereit, die uns zur Wirklichkeit verhelfen, also einen Wirklichkeits- und Bildungshorizont schaffen; darin sind sie für (Wirklichkeits-)Bildung unersetzbar und unverzichtbar.“¹⁰

Aus diesem Verständnis von religiöser Bildung in Beziehung zum Menschen lässt sich religiöse Bildung als Aufgabe schulischer Bildung auf mehrfache Weise begründen. Neben kulturgeschichtlichen, religionskulturellen, wertebildenden und anthropologischen Argumenten ist mit Friedrich Schweitzer das subjektorientierte Argument für die religiöse Bildung von Kindern anhand von fünf großen Fragen hervorzuheben.¹¹ Demnach stellen sich Kinder Fragen nach sich selbst, nach dem Sinn von Leben und Sterben, nach Schutz und Geborgenheit, nach Gerechtigkeit und nach anderen Religionen bzw. der Religion des anderen.¹² Dadurch bekommen religiöse Bildung und das Recht auf diese eine individuelle und existenzielle Bedeutung für Kinder. Aus rechtlicher Perspektive ist in Bezug auf religiöse Bildung die grundgesetzlich verankerte Religionsfreiheit zu ergänzen, die von religionsmündigen Menschen sowohl positiv als auch negativ genutzt werden kann. Um diese Freiheit mündig ausüben zu können, bedarf es

⁸ Vgl. Schleiermacher: Über die Religion, 35ff. (in der Erstausgabe von 1799: 50ff.).

⁹ Ritter/Simojoki: Religion und das Recht des Kindes, 17.

¹⁰ Ebd., 18.

¹¹ Vgl. ebd., 21f.

¹² Vgl. Schweitzer: Das Recht des Kindes auf Religion, 27ff.

im Kindesalter Begegnungen und Erfahrungen mit Religion. Im Religionsunterricht sind solche Begegnungen sowie Erfahrungen möglich und sollten Schüler*innen unabhängig von ihrer Versorgungslage zugänglich sein.¹³

Die durch die Kinderrechte bereits deutlich formulierte Forderung nach der gleichberechtigten Ermöglichung von Bildungschancen für alle Kinder erhält im religionspädagogischen Kontext eine theologisch motivierte Zuspitzung. Die gesellschaftliche Relevanz des Einsatzes für gerechte Bildungschancen lässt sich aus Perspektive christlicher Sozialethik nach Heinrich Bedford-Strohm an den Grundsätzen von „Gottebenbildlichkeit, Menschenwürde und kommunikativer Freiheit“¹⁴ ausmachen. Judith Könemann führt das theologische Motiv mit Bezug auf die Option für die Armen¹⁵ aus und betont die Verantwortung zur Kritik:

„Im Blick auf die Biblische Überlieferung sowohl des Alten als auch des Neuen Testaments und das Kernmotiv der Option für die Armen sind alle Christinnen und Christen dazu aufgefordert, Verhältnisse zu kritisieren, in denen Menschen ein Leben in Würde und Freiheit verweigert wird, in denen ihnen ihre grundlegenden Rechte vorenthalten werden, und daran zu arbeiten, diese Verhältnisse zu überwinden. Verhältnisse, in denen Menschen beispielsweise ihr Recht auf Bildung vorenthalten oder der Zugang zu Bildungsprozessen aufgrund etwa sozialer Herkunft erschwert werden, sind somit auch und gerade aus christlicher Perspektive zu kritisieren.“¹⁶

Dieser Aussage ist zu entnehmen, dass die Auseinandersetzung mit Kinderarmut im Religionsunterricht eine politisch-theologische Relevanz religionspädagogischen Handelns aufweist. Das fachdidaktische Interesse zeigt sich somit als genuin theologisches Interesse, welches nicht nur in der Option für die Armen, sondern z. B. auch in der Gottebenbildlichkeit eines jeden Menschen begründet werden kann.¹⁷ Die Forderung nach Bildungsgerechtigkeit nimmt den Religionsunterricht somit in eine fachspezifisch hervorzuhebende Verantwortung.

Wie Veröffentlichungen zu intersektionalen Perspektiven auf Benachteiligungen mit inklusiver Ausrichtung im religionspädagogischen Kontext¹⁸ zeigen, wird zunehmend auch das Phänomen Kinderarmut in die Debatte zur inklusiven Religionspädagogik aufgenommen. Dominierte zunächst die Behinderungsperspektive den Inklusionsdiskurs, hat sich dieser in den vergangenen Jahren zunehmend für die Beschäftigung mit weiteren Diskriminierungs- und Marginalisierungsstrukturen geöffnet. Durch die Genese des religionspädagogischen In

¹³ Vgl. Schröder: Religionspädagogik, 301.

¹⁴ Bedford-Strohm: Bildung und Gerechtigkeit, 22.

¹⁵ Die Zuwendung Gottes zu armen Menschen erhält in der Formulierung eine normative ethische Ausrichtung. Siehe dazu Kapitel 6.

¹⁶ Könemann: Bildungsgerechtigkeit (k)ein Thema religiöser Bildung, 50f.

¹⁷ Vgl. Morawski: Bildung im Kontext von Distinktionsgeschehen, 35.

¹⁸ Zum Beispiel Knauth/Jochimsen (Hg.): Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung.

klusionsdiskurses aus u. a. der Pädagogik der Vielfalt von Annedore Prengel¹⁹ wurden die Gender-Perspektive aus der Tradition feministischer Theorien und Theologien und interkulturelle sowie interreligiöse Perspektiven bereits früh einbezogen.²⁰ Für die Armutsperspektive lässt sich ein vergleichbarer Einfluss nicht finden. Die sozioökonomische Dimension wurde lange Zeit vernachlässigt, wodurch eine nicht zu verachtende Forschungslücke entstanden ist. Die zunehmende Bedeutung intersektionaler Forschung für inklusive Religionspädagogik nimmt die sozioökonomische Dimension im Zusammenhang mit anderen Heterogenitätsmerkmalen in den Blick. Eine fachdidaktische Ausarbeitung zur Bedeutung dieser Dimension im Religionsunterricht liegt bisher allerdings noch nicht vor. Einen bemerkenswerten Beitrag zu einer solchen Ausarbeitung liefert Bernhard Grümmе, der im Anschluss an seine Monographie zu Bildungsgerechtigkeit aus religionspädagogischer Perspektive²¹ der sozioökonomischen Vielfalt von Lernenden unter dem Aspekt der Bildungsgerechtigkeit ein eigenes Kapitel in seiner konzeptionellen Arbeit zu Heterogenität in der Religionspädagogik²² widmet. Die vorliegende Arbeit liefert somit einen Beitrag zur Weiterentwicklung inklusiver Religionspädagogik, der sich als anknüpfungsfähig an intersektionale Problem- und Fragestellungen erweisen kann, die hier weitestgehend unberücksichtigt bleiben müssen.

1.2 Zielsetzung, Ausrichtung und Inklusionsverständnis

Das Ziel des vorliegenden Forschungsprojekts besteht in der Herausarbeitung konzeptioneller Bestandteile zur Entwicklung von armutssensiblen Religionsunterricht. Dabei sollen auch Ressourcen des Fachs zur Förderung sozial benachteiligter, aus mehrdimensionaler Perspektive armer Grundschüler*innen herausgestellt werden. Neben der theoretischen Betrachtung der Situation von benachteiligten Kindern in Schule und Religionsunterricht wird durch die Auswertung von Expert*inneninterviews mit Lehrkräften das Bild eines solchen Religionsunterrichts geschärft. Anhand der Ergebnisse wird erarbeitet, wie armutssensibler Religionsunterricht gestaltet werden und den Inklusionsdiskurs in der Religionspädagogik durch Armutssensibilität bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen bereichern kann.

¹⁹ Prengel: Pädagogik der Vielfalt.

²⁰ Vgl. Knauth: Inklusive Religionspädagogik, 52f.

²¹ Grümmе: Bildungsgerechtigkeit.

²² Grümmе: Heterogenität in der Religionspädagogik, 245–283.

Folgende Forschungsfragen werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit behandelt:

1. Was bedeutet Kinderarmut im Kontext des Religionsunterrichts in der Grundschule und wie wird das Phänomen in der aktuellen religionspädagogischen Diskussion berücksichtigt?
2. Wie lassen sich Dynamiken von Armut und Bildungsbenachteiligung im Religionsunterricht aus soziologischer und bildungstheoretischer Perspektive erklären?
3. Welche theologisch fundierten, normativen Imperative lassen sich zum religionspädagogischen Umgang mit Armut ausmachen?
4. Welche Erfahrungen mit Kinderarmut im Religionsunterricht äußern Lehrkräfte?
5. Welche fachdidaktischen Konsequenzen lassen sich aus den unterschiedlichen Perspektiven für die Entwicklung eines armutssensiblen Religionsunterrichts ableiten?

Die vorliegende Arbeit verfolgt ein fachdidaktisches Interesse und ist methodisch darauf ausgerichtet, Handlungsansätze für die Praxis des Religionsunterrichts zu entwickeln. Das politische Profil ergibt sich nicht nur aus der Thematik, sondern spiegelt sich auch in der Herangehensweise wider. Die argumentative Ausrichtung der Arbeit lässt sich mit dem Dreischritt von Sehen, Urteilen und Handeln beschreiben. Die politische, gesellschaftskritische Ausrichtung entspricht der theologischen Ausrichtung, die befreiungstheologischen Grundgedanken folgt und an einer theologisch-inklusive Anthropologie reflektierte, diakonische Elemente aufweist.

Aufgrund der mehrperspektivischen Herangehensweise erfolgt eine ebenso mehrperspektivische wissenschaftstheoretische Verortung der Arbeit. Zum einen wird auf die sozialkonstruktivistische Wissenschaftstheorie und eine entsprechende Epistemologie zurückgegriffen, die in der Beschreibung und Erklärung des Phänomens Kinderarmut relevant ist, um dieses nicht aus rein empiristischer Perspektive zu definieren. Das Phänomen erscheint dadurch nicht ausschließlich als statistische Größe, sondern kann als dynamisches Konstrukt gesellschaftlicher Zuschreibungsprozesse in den Blick genommen werden. Zum anderen finden aus den in der Arbeit eingenommenen Perspektiven auch andere geistes- und sozialwissenschaftliche, erkenntnistheoretische Zugänge zu den Fragestellungen statt. Vor allem im Umgang mit der Habitustheorie Bourdieus und befreiungstheologischen sowie inklusiven Neuorientierungen werden Einflüsse der Kritischen Theorie erkennbar.²³ Die vorliegende Arbeit folgt einer methodischen Herangehensweise, die als pragmatische Interpretation Kritischer

²³ Vgl. Bauer/Bittlingmayer: Pierre Bourdieu und die Frankfurter Schule, 286ff.

Theorie²⁴ verstanden werden kann, in der die Kritik an bestehenden Gesellschaftsstrukturen fachdidaktisch in ein Konzept für die Praxis umgesetzt wird. Die Bezeichnung als pragmatistisch würde zu weit gehen, allerdings sind Ähnlichkeiten besonders in Bezug auf das Wahrheitsverständnis vorhanden. Der pragmatistische Wahrheitsbegriff von Cheryl Misak zeichnet sich durch eine hohe Praxisorientierung und Inklusionsfähigkeit aus und wird in der vorliegenden Arbeit nicht nur erkenntnistheoretisch, sondern auch normativ interpretiert.²⁵

In dieser Arbeit wird mit einem weiten Inklusionsbegriff gearbeitet, der an die Religionspädagogik der Vielfalt anknüpft, die in der Tradition der Pädagogik der Vielfalt von Annedore Prengel²⁶ steht. Die Pädagogik der Vielfalt hat sich entlang der Differenzlinien von Geschlecht, Kultur und Behinderung entwickelt, in denen Diskriminierungsstrukturen nachgezeichnet werden können. Die diskriminierungsbewusste inklusive Religionspädagogik, die hier abgebildet wird, verschließt sich nicht vor der Wahrnehmung von Exklusionen aufgrund bestimmter (Gruppen-)Merkmale, sondern nimmt diese zum Ausgangspunkt, von dem aus inklusive Alternativen entwickelt werden. Im Sinne einer egalitären Differenz werden Unterschiede nicht geleugnet, sondern besonders dann in den Blick genommen, wenn sie zur Ermächtigung und Unterdrückung genutzt werden.²⁷ So kann von Kinderarmut gesprochen werden und zugleich vermieden werden, dass der Begriff differenztheoretisch auf einer allein deskriptiven Ebene bleibt.

Die Verwendung der Begriffe Armut und Kinderarmut geschieht in dem Bewusstsein, durch das Aufzeigen von Benachteiligungen zumindest teilweise an der Reifizierung dieser sozialen Kategorien beteiligt zu sein.²⁸ Die Begriffsverwendung findet statt, um mit dem Ertrag der Arbeit zu einem sensiblen und diskriminierungspräventiven Arbeiten mit sozioökonomisch unterschiedlich privilegierten und benachteiligten Schüler*innen im Religionsunterricht beizutragen. Dazu ist zunächst die Praxis der „exkludierenden Inklusion“²⁹ nötig, wie sie in der vorliegenden Arbeit teilweise stattfindet. Es wird die Vorstellung einer Gruppe mit Sonderstatus in Form von armen Schüler*innen konstruiert, um spezifische Inklusionsschritte zu ermöglichen.³⁰ Die Möglichkeit der Reifizierungsbeteiligung wird in der vorliegenden Arbeit reflektiert und sprachlich berücksichtigt. Es soll dabei der Eindruck vermieden werden, dass über eine in sich homogene Gruppe „armer Kinder“ gesprochen wird. Ebenso wenig ist intendiert,

²⁴ Am größten scheint die Passung zu Honneth und seiner Interpretation von Dewey zu sein (vgl. Särkelä: Kritische Theorie, 286).

²⁵ Vgl. Serrano Zamora: Wahrheit, 64.

²⁶ Prengel: Pädagogik der Vielfalt.

²⁷ Vgl. ebd., 181ff.

²⁸ Vgl. Ricken/Reh: Relative und radikale Differenz, 29ff.

²⁹ Liedke/Wagner: Inklusionen: Sozialwissenschaftliche Grundlagen, 16.

³⁰ Vgl. ebd., 16f.

dass das soziale Konstrukt des armen Kindes gefestigt wird, indem es für fachdidaktische Zwecke verdinglicht wird. Kinderarmut wird als Phänomen mit diversen Erscheinungsformen verstanden.

Die vorliegende Arbeit nimmt das Phänomen Kinderarmut im religionspädagogischen Kontext unter Rückgriff auf das trilemmatische Inklusionsmodell von Mai-Anh Boger in den Blick. Dieses Modell besteht aus drei Basissätzen, von denen sich jeweils zwei kombinieren lassen:

„Inklusion bedeutet Empowerment (E).

Inklusion bedeutet Normalisierung (N).

Inklusion bedeutet Dekonstruktion (D).“³¹

Die drei Basissätze, auch als Knotenpunkte in einer rhizomatischen Struktur bezeichnet, beinhalten verschiedene und auch in sich unstimmmige Begehrens- und Inklusionsformen und erscheinen dadurch jeweils als äußerst komplex und dissonant.³² Zum Begriff der Dekonstruktion: *Dekonstruktion* wird in diesem Modell als Sammelbegriff „für alle Zugänge, die sich darauf konzentrieren, die Hervorbringung und die Störung der binären Ordnungen zu untersuchen, die Diskriminierungsprozessen zugrunde liegen“³³ verwendet und bezieht sich daher nicht auf eine feste Definition des Begriffs. Die Verwendung des Begriffs *Dekonstruktion* in der vorliegenden Arbeit folgt diesem weiten Dekonstruktionsverständnis.

Inklusion wird in diesem Modell als Synonym für „Differenzgerechtigkeit“³⁴ genutzt und kann damit als „Vereinigungszeichen sexismus-, rassismus-, ableismus-, klassismus- und anderer diskriminierungs-/macht-/herrschaftskritischer Zugänge“³⁵ verstanden werden. Die politischen Einsatzpunkte inklusiver Bestrebungen lassen sich anhand der drei Knotenpunkte beschreiben. Bogers Modell ist deskriptiv zu verstehen, denn es „kartographiert nur und plädiert für nichts.“³⁶ Das Trilemma stellt eine Karte von Begehren und Strategien in Inklusionsdiskursen dar, die eine normative Ausrichtung von Inklusionsbemühungen sichtbar machen kann in dem Aufzeigen einer Richtung, die als Knotenpunkt markiert ist oder in der Verbindung zweier Knotenpunkte. Durch die Kombination von zwei Knotenpunkten wird eine Linie gezogen, die eine politische Richtung nachzeichnet, in der der dritte Knotenpunkt ausgeschlossen ist. Aus der trilemmatischen Logik ergeben sich drei inklusionstheoretische Hauptsätze für Strategien zu einem gerechten Umgang mit Differenz:

³¹ Boger: Theorien der Inklusion, 36.

³² Vgl. ebd., 19ff.

³³ Boger: Theorien der Inklusion – eine Übersicht, 4.

³⁴ Boger: Theorien der Inklusion, 413.

³⁵ Ebd.

³⁶ Ebd., 46.

EN → non-D (auch als EN à non-D bezeichnet)

„Wer sich als anders* versteht und somit als Andere_r* ein Begehren nach Teilhabe an einer Normalität* artikuliert, kann die Dichotomie normal*-anders* in diesem Moment nicht dekonstruieren. Das unterdrückte Begehren ist sodann jenes danach, nicht als anders* wahrgenommen und adressiert zu werden (EN → non-D).“³⁷

ND → non-E (auch als ND à non-E bezeichnet)

„Wer sich nicht als anders* versteht, weil er nicht an Normalität* glaubt, sondern diese Dichotomie dekonstruiert, kann in diesem Moment nicht die andere* Stimme erheben. Das unterdrückte Begehren ist sodann jenes nach Anerkennung der Andersheit* (ND → non-E).“³⁸

DE → non-N (auch als DE à non-N bezeichnet)

„Wer sich als fundamental anders* versteht und gegen die Entwertung dieser Andersheit* kämpft, emanzipiert sich von Normalvorstellungen. Das unterdrückte Begehren ist sodann jenes nach Normalisierung (DE → non-N).“³⁹

Demnach lassen sich Inklusionsstrategien als Kombination von Normalisierung und Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion sowie als Kombination von Empowerment und Dekonstruktion beschreiben.

In der vorliegenden Arbeit wird nach einem Inklusionsverständnis aus der Kombination von Dekonstruktion und Empowerment argumentiert, das sich aufgrund des Differenzbewusstseins als anknüpfungsfähig an den Inklusionsbegriff einer Religionspädagogik der Vielfalt erweist.

³⁷ Boger: ebd., 7. Das Sternchen (*) verweist auf das Verständnis der Begriffe als Produkte sozialer Konstruktionen bzw. Positionierungen (vgl. Boger: Zur (De-)Thematisierung des Arbeiterkinds, 105).

³⁸ Boger: Theorien der Inklusion, 7.

³⁹ Ebd., 8.

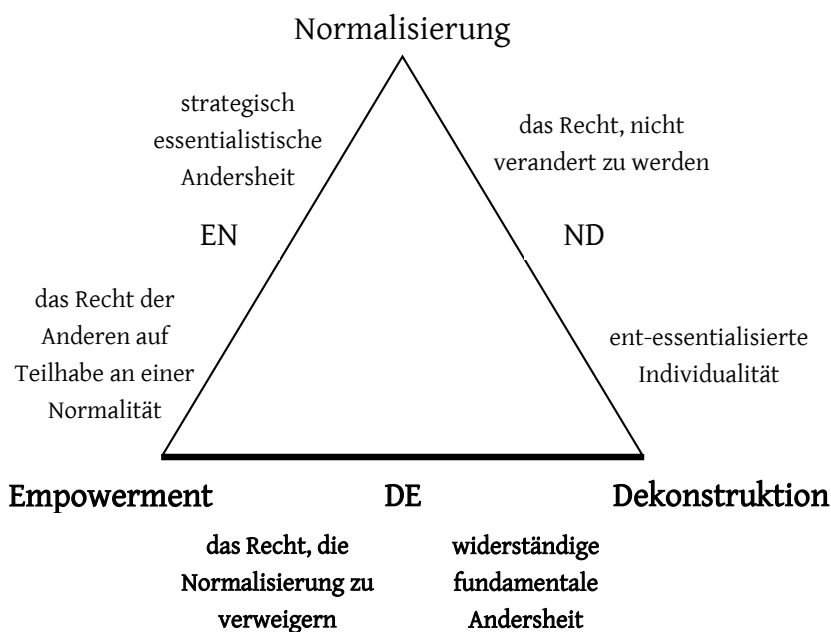


Abbildung 1: Trilemmatisches Inklusionsmodell nach Mai-Anh Boger (DE à non-N)⁴⁰

Die Dekonstruktion wird aus theologischer Perspektive durch die inklusive Interpretation des Diakonieverständnisses nach Ulf Liedke angestoßen. Das Selbstverständnis befreiungstheologischer Anthropologie sowie die Bedeutung von Armut und der befreiungstheologische Umgang mit ihr liefern Anknüpfungspunkte für die fachdidaktische Implementierung des Empowerment-Prinzips. Dadurch werden die beiden fokussierten Dimensionen des trilemmatischen Inklusionsmodells nicht nur inklusionstheoretisch, sondern auch religionspädagogisch in den Ansatz armutssensiblen Religionsunterrichts eingeflochten. Die Einflechtung beider Ansätze erfolgt nicht spannungsfrei, da das Prinzip der Entdiakonisierung des diakonischen Blicks mit der Auflösung der Dichotomie von Helfenden und Hilfsbedürftigen eine normalisierend-dekonstruierende Tendenz aufweist bzw. Strategien in diese Richtung ermöglicht. In befreiungstheologischen Ansätzen lässt sich eher eine dekonstruierend-empowernde Strategie nachzeichnen, indem diese auf ein Neu-Denken von Theologie und die Neuschaffung der Welt durch Befreiung abzielen. Dadurch entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen Empowerment und Normalisierung am Knotenpunkt der Dekonstruktion.

Das Anliegen, welches zur Auswahl der beiden Basissätze Empowerment und Dekonstruktion führt, ist die Vermeidung der Reproduktion symbolischer

⁴⁰ Boger: Theorien der Inklusion, 39 (leichte Anpassungen und Hervorhebungen d. d. V.).